

0716216-1

На правах рукописи

Кожевникова Эльвира Петровна

**Психологические особенности развития предпосылок педагогической
индифферентности в профессиональной деятельности учителя**

19. 00. 07 – педагогическая психология

Автореферат

**диссертации на соискание учёной степени
кандидата психологических наук**

Казань

1999

ББК 74.58
К58

Работа выполнена на кафедре психологии Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева (г. Тобольск)

Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Э.Ф. Зеер

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор Л.М. Аболин
кандидат психологических наук С.Н. Башинова

Ведущая организация: Уральский государственный педагогический
университет (г. Екатеринбург)

Защита состоится «__» _____ 2000 г. в _____ часов на
заседании диссертационного совета К 063.43.07 по защите диссертаций на
соискание ученой степени кандидата психологических наук в Казанском
государственном техническом университете им. А.Н. Туполева по адресу:
420111, г. Казань, ул. К. Маркса, 10, корп. 7, ауд. 209.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Казанского
государственного технического университета им. А.Н.Туполева

Автореферат разослан «__» _____ 2000 г. НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА
КФУ



0000947875

Учёный секретарь диссертационного совета,
кандидат психологических наук

И.М. Пучкова

Актуальность темы исследования. Современная эпоха кардинальных преобразований в обществе ставит перед учительством задачу внутренней трансформации системы образования. В условиях реализации принципов лично ориентированного образования особую актуальность приобретает изучение внутриличностных факторов, препятствующих гуманизации отношений в диаде «учитель-ученик». Структурные изменения в личности учителя приведут к изменению характера и содержания профессии.

Наиболее содержательной в плане влияния на характер педагогического общения является педагогическая индифферентность, характеризующаяся эмоциональной сухостью учителя, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению формированием личности, развитием познавательной и социальной активности школьников, становлением ученического коллектива.

Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно чётко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны педагогического общения, подмена подлинного межличностного контакта с учащимися формальными отношениями. Причём, проблема педагогической индифферентности становится не только чисто педагогической проблемой, но и социальной, так как школа является одним из факторов, формирующих эмоциональный потенциал подрастающего поколения.

Главным условием перехода к развивающему обучению является преодоление приоритета формально-рассудочной основы обучения и воспитания и повышение личностной заинтересованности учителя в каждом ученике, проявление интереса не только к учебно-познавательной стороне его деятельности, но и к его намерениям, стремлениям, переживаниям и другим личностным особенностям.

Личностно-развивающие стратегии в педагогическом общении предполагают усиление фасилитационной функции учителя. Учителю предстоит стать не только транслятором знаний, работающим по шаблону, но и человеком, облегчающим и повышающим продуктивность деятельности учащихся, их активность, самостоятельность и творческий потенциал. Доминирующими методами воздействия на учащихся должны стать методы, выражающие внутреннюю личностную уверенность учителя в возможностях и способностях учеников (поощрение, похвала, доверие), видение их поведения, действий, навыков с точки зрения самих учащихся (эмпатическое понимание, «эмоциональное созвучие» с учащимися).

Выполнение новой роли требует от педагога способности противостоять влиянию эмоциогенных факторов современной

профессиональной среды (интенсификация учебно-воспитательного процесса, переход на новые формы работы, повышение требований к личности учителя, рост числа детей с низкой мотивацией к учению и др.). Вместе с тем социологические исследования показывают, что многие учителя отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, хроническая усталость, разочарование, эмоциональное истощение и др.). Нарушение оптимального уровня профессиональной деятельности приводит к «деструктивной линии развития» профессионала (образованию педагогических деформаций).

Анализ современных исследований, посвящённых изучению профессионального становления педагога, обнаружил противоречие между требованиями деятельности к учителю и возможностями учителя по их удовлетворению. Значимость эмоционального поведения учителя в профессиональной деятельности определяется во многих психолого-педагогических исследованиях, но его изучение требует конкретизации. Профессионализация выступает как одна из форм развития личности взрослого человека (Б.Г. Ананьев, 1980; А.Н. Леонтьев, 1975). Для того, чтобы помочь педагогу оптимально реализовать себя в профессии и получать удовлетворение от своего труда, важно рассмотреть процесс профессионализации с различных сторон, в том числе со стороны образования профессиональных деформаций.

С учётом данного противоречия была выбрана тема диссертационного исследования, раскрывающая проблему развития предпосылок педагогической индифферентности в профессиональной деятельности учителя. Необходимо теоретически обосновать отрицательную роль педагогической индифферентности в профессиональном развитии педагога, выявить её психологические особенности, определить психотехнологии профессионального развития педагога, основанные на актуализации эмоциональных механизмов педагогической деятельности.

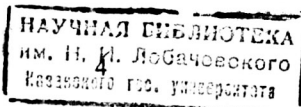
Объектом исследования является педагогическая индифферентность.

Предмет исследования – развитие предпосылок педагогической индифферентности у учителя в процессе его профессионализации.

Цель исследования заключается в установлении психологических особенностей педагогической индифферентности в процессе профессионализации личности учителя и разработке психотехнологий её коррекции.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать состояние разработки проблемы в психолого-педагогической литературе;



2. Изучить психолого-педагогические факторы, детерминирующие развитие педагогической индифферентности у учителей;

3. Определить психологические особенности педагогической индифферентности и её проявления в педагогической деятельности (педагогическом общении);

4. Экспериментально выявить предпосылки педагогической индифферентности у учителя в процессе его профессионализации;

5. Разработать психотехнологии её коррекции педагогической индифферентности.

Гипотезой исследования послужили следующие предположения:

- педагогическая индифферентность развивается в процессе длительной профессиональной деятельности учителя;
- педагогическая индифферентность детерминруется объективными и субъективными факторами; доминирующая роль и значение принадлежит субъективным факторам;
- механизм развития педагогической индифферентности является деформация структурных компонентов личности педагога, возникающая под воздействием комплекса субъективных и объективных факторов, приводящая к стереотипизации эмоционального поведения учителя, «эмоциональному сгоранию», экономии эмоциональных ресурсов.

Теоретической и методологической основой исследования являются ведущие принципы психологии: системного подхода к изучению личности и субъекта профессионального становления; личностно - деятельностный подход. Его основы заложены в психологии работами Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Мы обращаемся к предметной (профессионально-педагогической) деятельности, порождающей все психические феномены, качества, процессы, в том числе и эмоциональные; теория личностно – ориентированного профессионального образования (Н.А. Алексеев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.А. Реан, Л.А. Ратуш, И.Е. Якиманская и др.). *Частной методологией* является концепция профессионального становления личности, разработанная Т.В. Кудрявцевым (1981, 1983, 1985), Е.А. Климовым (1988, 1996), Э.Ф. Зеером (1988, 1996, 1997), а также работы С.П. Безносова (1989, 1997), Р.М. Грановской (1994, 1997), А.К. Марковой (1993, 1996), изучавших проблему профессиональных деформаций личности.

Методы исследования. Были использованы теоретические и эмпирические методы психологического исследования: анализ психолого-педагогической литературы; среди эмпирических методов применялись процедуры наблюдения, психодиагностика, метод экспертных оценок, биографическое описание (беседа с учителем); методы математической

статистики включали факторный анализ (метод главных компонент), корреляционный анализ, дисперсионный анализ с использованием критерия Фишера.

База исследования. Исследование проводилось в средних школах г. Тобольска (№1,4,14) Тюменской области и Тобольском педагогическом институте, в котором приняли участие 136 учителей в возрасте от 18 до 57 лет с разным стажем работы в школе.

Этапы исследования:

1 этап. 1996-1997 гг. Изучалась и анализировалась психологическая и педагогическая литература, в целях разработки методологических и теоретических основ исследования.

2 этап. 1997-1998 гг. Был проведён эксперимент для проверки гипотезы. Опытнo - экспериментальная работа выполнялась в естественных условиях базы исследования.

3 этап. 1998-1999 гг. Осуществлялись анализ и теоретическое обобщение данных опытнo-экспериментальной работы, оформление материалов диссертационного исследования.

Новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что теоретическим и экспериментальным анализом установлены:

- психологические основания изучения педагогической индифферентности как профессиональной деформации педагогов;
- определено понятие педагогической индифферентности;
- обоснована содержательная сущность, своеобразие структуры и области проявления педагогической индифферентности;
- выявлены факторы, детерминирующие развитие педагогической и индифферентности и механизм её возникновения в профессиональной деятельности учителя;
- осуществлено диагностическое определение предпосылок педагогической индифферентности;
- выявлены основные направления коррекции педагогической индифферентности.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нём на основе анализа, обобщения и разработки теоретических положений выделены:

- средства диагностики изучения педагогической индифферентности;
- психотехнологии преодоления (и предотвращения) педагогической индифферентности (психодиагностика, развивающие тренинги);
- теоретические положения и практические рекомендации могут быть использованы при разработке курсов «Педагогическая психология», слушателей курсов повышения квалификации, при проведении научно-практических семинаров и тренингов для студентов педагогических вузов и учителей.

Научная обоснованность и достоверность. Концептуальность и доказательность работы определяется разработкой теории вопроса,

подтверждённой выводами экспериментальной части исследования, а также воспроизводимостью результатов исследования. Достоверность полученных результатов обеспечивалась также проектированием экспериментальной работы, которое позволяло достигнуть максимальной валидности. При этом, внутренняя валидность достигалась следующим образом:

- проведением опытно-экспериментальной работы в условиях реальной преподавательской деятельности;
- использованием комплекса методов, соответствующего предмету и задачам исследования;
- случайным способом формирования и репрезентативностью выборок;
- положительными результатами опытно - экспериментальной работы;

Обработка данных осуществлялась на ЭВМ с помощью и табличного процессора MS Excel 95 и пакета прикладных программ Statistic 5 for Windows.

Апробация результатов исследования и их внедрение в практику осуществлялось в процессе образовательной деятельности со студентами дневного и заочного форм обучения Тобольского государственного педагогического института и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии ТГПИ (1996-1999 г.), на кафедре социальной и прикладной психологии УГПУ (1999 г.).

Основные положения исследования докладывались автором на конференциях: «Менделевские чтения» (Тобольск-1996,1997); «Проблемы профессионального образования» (Тобольск-1998); «Психологическое обеспечение педагогического процесса в системе образования» (Тобольск-1999); «Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях» (Санкт-Петербург - 1999).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Педагогическая индифферентность развивается в ходе овладения профессиональной деятельностью и не имеет ярко выраженной зависимости от педагогического стажа.
2. Развитие педагогической индифферентности детерминировано совокупностью субъективных и объективных факторов (индивидуально - психологическими и социальными факторами жизнедеятельности педагога).
3. Субъективные факторы (мотивы, направленность, личностные особенности, психодинамические свойства) выполняют определяющую роль в формировании педагогической индифферентности.
4. Механизмом развития педагогической индифферентности является деформация структурных компонентов личности педагога, вызванная воздействием комплекса субъективных и объективных факторов,

приводящая к стереотипизации эмоционального поведения учителя, «эмоциональному сгоранию», экономии эмоциональных ресурсов.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов, списка литературы и приложения, изложена на 199 страницах машинописного текста, содержит 14 таблиц, 4 диагностические методики, «Программу психологической коррекции педагогической индифферентности (для студентов педагогических вузов и учителей)». Библиография включает в себя 224 источника из них - 13 на иностранном языке.

Основное содержание работы

Во **введении** обосновывается актуальность работы, названы объект и предмет изучения, сформулирована цель, гипотеза, задачи исследования, дана общая характеристика работы, показаны научная новизна, теоретическое и практическое значение диссертационного исследования, даны сведения об апробации и внедрении результатов, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Психологические особенности педагогической индифферентности» содержится анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, дающий понимание предмета исследования во всех его проявлениях.

Лексико-семантический анализ термина «индифферентность» позволил выделить такие его дефиниции как индифферентность - безучастность, безразличие и индифферентный - 1. не проявляющий к чему-либо участия; равнодушный; безучастный; 2. не действующий, безразличный.

Понятие педагогической индифферентности отражает отношение учителя к учащимся, выражающееся в игнорировании их индивидуальных особенностей, безучастности к развитию их личности, формализме в отношениях, стереотипности восприятия и познания учащихся.

Рассмотрение педагогической индифферентности основано на анализе работ, посвящённых изучению педагогических деформаций, кроме того, имеет непосредственное отношение к целому ряду фундаментальных проблем педагогической психологии, выступающих в качестве психологического обоснования профессионального становления личности. Это проблемы профессионально важных качеств и способностей учителя, взаимодействия в диаде «учитель – ученик», познания учителем личности учащегося, психологических резервов профессиональной деятельности. Их изучение создаёт научные предпосылки для формирования эффективных приёмов деятельности с учётом, с одной стороны, индивидуальных особенностей специалиста, а с другой, системы условий и требований деятельности.

Анализ концепций «профессионального становления личности» (Т.В. Кудрявцев, 1983; Е.А. Климов, 1988; Э.Ф. Зеер, 1996) показывает, что

«движение личности в пространстве и времени профессионального труда» может быть как конструктивным, так и деструктивным. Современные исследователи отмечают, что педагогический труд как целостная и развивающаяся психологическая реальность, нуждается в преодолении (и предотвращении) разнообразных негативных явлений: профессиональных деформаций, профессиональной стагнации, «эмоционального сгорания», дидактогений (Н.А. Аминов, 1994,1995; О.В. Калинова, 1990; О.В. Кузьменкова, 1998; Ю.Л. Львова, 1992; Л.М. Митина, 1994, 1995, 1998; С.Р. Рахматуллина, 1996; Т.Е. Форманюк, 1994).

Интерес к изучению проблемы профессиональных деформаций находит отражение в трудах психологов, начиная с 20 – 30 гг. (С.Г. Геллерштейн, А.Ф. Лазурский, Л.Н. Урванцев). На возможность образования профессиональных деформаций личности у педагогов указывается в работах отечественных психологов: Н.С. Крижанской, Р.М. Грановской, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Л.М. Митиной. В психолого-педагогической литературе с деформациями связывают такие состояния как «стереотипы эмоциональных реакций» (А.Г. Ковалёв), «акцентуации характера» (К. Леонгард, А.Е. Личко, А. Гордеева), стереотипы действий, мышления, восприятия другого человека (Р.М. Грановская и Н.С. Крижанская). Э.Ф. Зеер (1996) к профессиональным деформациям педагогов относит: авторитарность, демонстративность, дидактичность, догматизм педагогический, доминантность, индифферентность педагогическую, консерватизм педагогический, педагогическую агрессию, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер.

Педагогическая индифферентность проявляется, прежде всего, в педагогическом общении, что потребовало изучения особенностей взаимоотношений педагога с учащимися, представленных в трудах: А.С. Золотниковой, Н.В. Кузьминой, С.В. Кондратьевой, А.А. Леонтьева, Д.В. Ронзина и других. Особый интерес вызывает новое социально-психологическое направление специфики преподавания и воспитания, акцентирующее внимание на важности личностных взаимодействий в образовательном процессе, развитое в работе А.А. Реана и Я.Л. Коломинского. Анализ работ, рассматривающих трудности учителя во взаимодействии с учащимися, позволил отнести педагогическую индифферентность к субъективной причине затруднений учителя в педагогическом общении (Н.А. Аминов, К.В. Вербова, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Г.В. Парамей, П.А. Поварницина, Е.В. Цуканова).

Особый интерес в плане нашего исследования представляют труды психологов Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович, Л.М. Митиной, В.Н. Мясищева, Б.Д. Парыгина, в которых раскрывается влияние особенностей восприятия учителем личности учащегося на характер педагогического общения, опосредованно, через содержание направленности личности. Основные педагогические способности, обеспечивающие полноценное взаимодействие с учащимися, познание их личности, глубоко исследованы

в работах: Н.А. Аминова, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Левитова, Л.М. Митиной и др.

Важнейшая роль эмоционального фактора в деятельности учителя подчёркивается в трудах Л.С. Выготского, Б.И. Додонов, П.Я. Якобсона. В исследованиях А.А. Бодалева, Т.В. Гавриловой, А.В. Петровского, Н.И. Сарджвеладзе, А.Я. Чебыкина, И.М. Юсупова эмоциональная сторона взаимодействия представлена в качестве специфической формы социальной эмоциональной сензитивности и межличностного познания (эмпатии). Безразличие к личности как таковой рассматривается в качестве основного недостатка, снижающего эффективность эмпатического познания другого в общении (В.В. Бойко, 1996).

Психологические резервы профессиональной деятельности и влияние специфических особенностей профессиональной деятельности на динамику развития профессиональных намерений изучены в работах Л.М. Аболина, Е.М. Борисовой, Р.В. Габдреева, К.М. Гуревич, Е.М. Ивановой, Л.Ф. Колесникова, Л.М. Корнеевой, Т.Б. Курбацкой и др.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы показал, что профессиональные деформации педагогов специально не изучались, субъективные аспекты учительского труда рассматриваются в основном с точки зрения повышения его эффективности. Обеднение эмоциональной сферы, появление сухости во взаимоотношениях указываются в ряду личностных деформаций педагогов (Р.М. Грановская, Н.С. Крижанская, 1994; Э.Ф. Зеер, 1997 и др.). Недостаточное проявление эмоций, эмоциональная сухость учителя трактуемые в психолого-педагогической литературе как безразличие, равнодушие, рассматриваются в работах, посвящённых эмоциональной регуляции педагогической деятельности (В.В. Давыдов, Н.Ф. Каськова, М.Б. Коробицина, Л.И. Рувинский, Т.Г. Сырицо, К.Д. Шафранская, Г.И. Щукина и др.). Стереотипность мышления, восприятия и познания учащихся относится к основной причине, делающей профиль эмоциональной деятельности учителя нейтральным (Л.М. Митина, 1995; А.К. Маркова, 1996).

Изучение психолого-педагогических факторов, инициирующих развитие педагогической индифферентности в профессиональной деятельности, позволило выделить факторы, связанные как с субъективной реальностью педагога, так и с внешними условиями педагогической деятельности. Они провоцируют появление у педагога нежелательных психических свойств и качеств, затрудняющих диалогичное общение с учащимися (излишнюю тревожность, эмоциональную и когнитивную ригидность, фрустрированность, замкнутость, эгоцентрическую направленность, тенденции к переживанию отрицательных эмоций и эмоциональной отстранённости). Изучение влияния психической напряжённости на продуктивность деятельности является объектом пристального внимания исследователей (Л.М. Аболин, Т.С. Кириленко, А.А. Коротаев, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, В.Л. Маришук, В.С. Мерлин,

Н.И. Наенко, Т.А. Немчин, О.В. Овчинников, К.К. Платонов и др.). Повышение психической напряжённости приводит к «эмоциональному сгоранию», экономии эмоциональных ресурсов (В.В. Бойко, К. Кондо, Е. Махер, М.М. Рубинштейн, П. Торнтон, Т.В. Форманюк, Дж. Фрейденбергер).

Роль субъективных факторов в профессиональном становлении личности подчёркивается в исследованиях Б.И. Додонова, Э.Ф. Зеера, А.О. Прохорова, Р.С. Рахматуллиной, Н.Г. Станкевич, Л.С. Шубиной. Отстранённое эмоциональное поведение учителя в педагогическом общении обусловлено: эмоциональным и социальным опытом (В.В. Бойко, Р.М. Грановская, В.В. Зеньковский, А.Ф. Лазурский, К. Обуховский); характером формирования личностной направленности, активной жизненной позиции и потребности в труде (К.А. Абульханова – Славская, Р. Бернс, Л.И. Божович, Л.В. Благоннадёжина, Н.Ф. Добрынин, М.Е. Литвак, Л.С. Славина, В.Э. Чудновский); мотивом выбора педагогической профессии (Б.И. Додонов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина); личным негативным педагогическим опытом (В.В. Бойко, Э.Ф. Зеер, М.Е. Литвак, Л.М. Митина, Т.В. Форманюк); авторитарной центрицией (Н.А. Аминов, К.В. Воробьёва, Ю.Б. Гиппенрейтер, Э.Ф. Зеер, С.В. Кондратьева, Л.Н. Корнеева, Л.М. Митина); свойствами темперамента: интровертированностью и ригидностью (В.В. Бойко, С.Г. Вершловский, Г.В. Залевский, А.К. Маркова, В.С. Мерлин, Г. Фигдор); акцентуациями черт характера (А. Гордеева, Р.М. Грановская, К. Леонгард, А.Е. Личко, Т.И. Пашукова); внешним локусом контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Я.Л. Коломинский, К. Муздыбаев, А.А. Реан, В.А. Страхов, А.М. Эткинд);

Внешняя детерминация деятельности (выполнение социальных требований, ожиданий, норм), также продуцирует сдерживание профессионального роста учителя, ведущее (и приводящее) к стадии профессиональной стагнации, возникновению профессиональных деструкций (Л.М. Митина, 1995). Воздействие внешних факторов преимущественно связано с фрустрирующими и стрессующими обстоятельствами, с некоторым преобладанием первых (М.А.Беребин,1996). К фрустрирующим факторам относятся: психоэмоциональная нагрузка (М.А. Беребин, А. Гордеева, М.И. Станкин); неадекватная оценка труда педагога со стороны общества и неудовлетворительное материальное положение (Р.М. Грановская, Н.А. Максимов, А.О. Прохоров); проблемы во взаимоотношениях с учениками (Р.М. Грановская); дестабилизирующая организация деятельности и неблагоприятный психологический климат в педагогическом коллективе (В.Базилло); повышенная ответственность за исполняемые функции и операции, налагаемая обществом (В.В. Бойко). В понятие «психологические стрессоры» входят: а) факторы новизны, необычности, внезапности (Ф. Лазурус, 1970); б) факторы, обусловленные характером

деятельности: сложность заданий, дефицит времени, повышенный темп работы, совмещение с другими видами работы, дополнительная информация, монотонность, неопределенность ситуаций и т.д. (Ф.Д. Горбов, 1960; А.Б. Леонова, 1968; П.В. Симонов, 1965 и др.); в) изменение мотивации испытуемого, его отношения к задаче: конфликты, присутствие других лиц, соревнование, проверка интеллекта, оценка его работы и т.д. (А.Р. Лурия, 1926; О.В. Дашкевич, 1972 и др.).

Изучение психологических особенностей развития педагогической индифферентности позволило выделить разнообразие подходы к её пониманию. Механизмом развития педагогической индифферентности является деформация структурных компонентов личности педагога, то есть изменение (выпадение) профессионально значимых качеств и образование на их месте нежелательных свойств и качеств:

1. Развитие педагогической индифферентности в результате деформации мотивационного компонента в структуре личности педагога.

На значимость направленности личности в формировании отношений к объектам социального мира указывается в работах Л.И. Анцыферовой, 1969; В.Н. Мясищева, 1956; Б.Д. Парыгина, 1971; Е.В. Шороховой, 1969; П.М. Яковсона, 1969. Отсутствие направленности на ученика приводит к потере интереса к его личности, веры в его творческие возможности и способности. На основе этого возникает эмоциональная отстранённость от учащихся, сухость и холодность в общении с ними (Л.М. Митина, 1994, 1995). Деформация мотивов приводит к преобладанию ориентации на организацию воздействия; направленности на предметную и методическую сторону труда; ориентации на развитие познавательной сферы учащихся; эгоцентрической направленности; престижным тенденциям.

2. Развитие педагогической индифферентности в результате деформации компонента педагогических способностей в структуре личности педагога.

Основные педагогические способности, обеспечивающие глубокое понимание учителем психического состояния учеников, готовность к сопереживанию и социальному взаимодействию изучены в работах Н.А. Аминова, 1991; И.А. Зимней, 1997; Н.В. Кузьминой, 1990; Н.Д. Левитова, 1960; Л.М. Митиной, 1994; 1995; Л.А. Регуш, 1996. Деформация структурного компонента педагогических способностей («минус-способность») неблагоприятно сказывается на освоении деятельности, на её выполнении и совершенствовании указывает К.К. Платонов (1972). Деформация способностей приводит к стереотипности мышления; когнитивной ригидности; низкому уровню социально - перцептивных и коммуникативных способностей; отсутствию психологической зоркости.

3. Развитие педагогической индифферентности в результате деформации эмоциональной сферы личности педагога.

Б.И. Додонов (1975) констатирует обусловленность различных особенностей личности характером «излюбленных» переживаний человека. Н.А. Аминов (1994) отмечает, что проявление адаптационных особенностей эмоциональной сферы учителя в педагогической деятельности отражается на способности сохранять эмоциональную стабильность и личностную заинтересованность в процессе общения с учащимися. В исследованиях М.А. Беребина (1993, 1996), Н.Д. Левитова (1964), А.О. Прохорова (1996) установлено, что актуализация неравновесных психических состояний затрудняет длительную продуктивную деятельность и часто становится причиной нерационального эмоционального поведения учителя (снижение фрустрационной толерантности, развитие профессиональных деструкций). Деформация эмоциональной сферы приводит к эмоциональной ригидности; низкому уровню эмпатийности; низкой сопротивляемости к синдрому эмоционального сгорания; фрустрированности; высокой тревожности.

Деформация структурных компонентов личности педагога под воздействием объективных и субъективных факторов приводит к стереотипизации эмоционального поведения учителя, «эмоциональному сгоранию», экономии эмоциональных ресурсов. Формирование стратегии эмоционального поведения педагога определяют:

а) стереотипы восприятия и понимания учащихся: абстрагирование от индивидуальных особенностей учащихся (шаблоны, ярлыки, эталоны) (С.А. Бызов, А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, С.П. Иванова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Л. Ситников); ориентация на успеваемость ученика и показатели ролевого нормативного поведения («выбраковка» малоспособных) (А.И. Выражемская);

б) стереотипы общения: неумение учителя проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребёнка, в мотивы его действий; принятие только той части личности ребёнка, которая одобряется и соответствует идеалу (А.Б. Орлов);

в) стереотипы познания ученика: затруднения в определении индивидуальных особенностей ученика; отсутствие творческого отношения к познанию внутреннего мира ученика; потеря интереса к ученику; отсутствие положительного, активно-преобразующего отношения (А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан);

г) стереотипы эмоциональных состояний: полное или частичное исключение эмоций в психотравмирующих ситуациях; отчуждение от ученика, избирательное реагирование на учащихся (В.В. Бойко, Р.М. Грановская).

Доминирование стереотипов в деятельности педагога приводит к упрощению эмоциональной стороны поведения учителя, потускнению эмоциональной вовлечённости, эмпатийности и экспрессивности учителя (Р.М. Грановская, Н.С. Крижанская, 1994).

На основе построенной теоретической модели педагогической индифферентности выявляются проявления педагогической индифферентности в педагогическом общении. Влияние педагогической индифферентности отражается, прежде всего, в совместной деятельности, в системе отношений, в процессах саморазвития субъектов образовательного процесса и приводят к целому ряду отрицательных последствий: снижению или искажению педагогического воздействия на учащихся; затруднениям в формировании эмоционального контакта с учащимися; падению познавательной активности учащихся; нарушениям нормального развития эмоциональной сферы учащихся.

Особенно подчеркивается значимость эмоционального компонента в речевой деятельности учителя (Н.Ф. Каськова, 1989; М.Б. Коробицина, 1992; Т.Г. Сырицо, 1997; Л.М. Митина, 1995 и другие), в его экспрессивных умениях (Р.С. Рахматуллина, И.И. Рыданова, Е.И. Пассов, А.Я. Чебыкин и др.), воздействии на психическое состояние учащихся (Г.Н. Геннинг, 1996; А.О. Прохоров, 1992). Роль эмпатии в формировании устремлённости к учащимся, умений дорожить индивидуальностью каждого учащегося, чувствовать и понимать их душевные состояния, потребности вкладывать в них свои силы, способности выделяется в работах: Т.П. Гавриловой (1975), Ю.Б. Гиппенрейтер (1993), К.Д. Шафранской (1978), И.М. Юсупова, (1988), П.М. Якобсона (1936).

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать теоретическую позицию, согласно которой педагогическая индифферентность как профессиональная деформация развивается в процессе профессиональной деятельности учителя в форме стереотипа эмоционального поведения, проявляющегося в особенностях педагогического общения (восприятии, познании учащихся, способах взаимодействия, эмоциональном отношении). Педагогическая индифферентность инициируется комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности учителя и специфические особенности педагогической деятельности эмоционального характера. Психологической особенностью влияния этих факторов является искажение (деформация) структуры профессионального профиля педагога (мотивы, способности, эмоциональная сфера), приводящее к изменению эмоционального поведения учителя (экономии эмоциональных ресурсов, «эмоциональному сгоранию», снижению эмоциональной вовлечённости в процесс взаимодействия с учащимися).

Во *второй главе* «Организация и методики исследования» обосновывается адекватность выбранных методик исследования. Отбор и разработка авторских методик производились в соответствии с задачей экспериментального выявления предпосылок развития педагогической индифферентности в процессе профессиональной деятельности.

Задачами опытно – экспериментальной части исследования являются:

1. Выявление внутренних условий (предпосылок) развития педагогической индифферентности;
2. Изучение уровня выраженности психических качеств, препятствующих развитию педагогической индифферентности;
3. Изучение зависимости развития предпосылок педагогической индифферентности от стажа работы в школе.

Решение поставленных задач осуществлялось на основе следующих этапов исследования:

На первом этапе изучались психические свойства и качества личности учителя, дестабилизирующих его эмоциональное поведение в общении (ригидность, эгоцентризм, тревожность, фрустрированность, замкнутость, тенденции к переживанию отрицательных эмоций и эмоциональной отстранённости);

На втором этапе исследования было организовано изучение психических качеств личности учителя, обеспечивающих стабильность его эмоционального поведения в общении (эмпатия, толерантность к синдрому эмоционального сгорания);

На третьем этапе осуществлялась обработка и анализ полученных результатов исследования, выявление связей между всеми исследуемыми признаками, выделение зависимости развития предпосылок педагогической индифферентности от стажа работы в школе.

Для выявления предпосылок развития педагогической индифферентности, с помощью процедуры факторного анализа были выделены наиболее важные переменные, определяющие эмоциональное поведение учителя: свойства психодинамического уровня (интровертированность, ригидность); свойства личностного уровня (замкнутость, тревожность, фрустрированность, эгоцентрическая направленность). Их выбор обусловлен выделением свойств и качеств, полярных по отношению к традиционно включаемым в группу профессионально важных качеств учителя. Располагая набором адекватных методик (Р. Кэттелла, Г. Айзенка, Ч. Спилбергера – Ханина, А.А. Меграбяна и Н.П. Эпштейна), для разработки опросников были отобраны вопросы, несущие информацию об отношении учителя к конкретным условиям жизнедеятельности (качественные параметры). В качестве дополнительных особенностей эмоционального поведения учителя изучалась выраженность у педагога качеств, препятствующих развитию педагогической индифферентности: эмпатических тенденций (по методике А.А. Меграбяна и Н.П. Эпштейна) и толерантности к «эмоциональному выгоранию» (по методике В.В. Бойко).

Таким образом, изучение предпосылок педагогической индифферентности оказалось сложным в том плане, что её возникновение обусловлено (как показал теоретический анализ) разноуровневыми

свойствами личности. Подход к изучению педагогической индифферентности мог быть совершенно другим, с точки зрения изучения опосредующих условий, влияющих на проявление тех или иных индивидуальных особенностей, которые глубоко изучены в теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина. Выбранный нами подход к исследованию педагогической индифферентности, с точки зрения изучения внутренних условий её возникновения, не утверждает, что именно изучаемые нами качества являются прямым проявлением педагогической индифферентности, правомернее сказать, что эти качества предрасполагают к его возникновению.

В *третьей главе* «Результаты исследования и их обсуждение» анализируются и обобщаются экспериментальные данные.

В ходе эксперимента на основе корреляционного анализа факторов, характеризующих эмоциональное поведение учителя, были выделены много - многозначные взаимосвязи. Полученные результаты подтверждают положение В.С. Мерлина о связи психодинамических и личностных свойств и возможности их возникновения в одной выборке, и исчезновении в другой (в зависимости от социальных и возрастных условий). В целом характер связей с увеличением стажа имеет более сложную структуру.

Наибольший интерес представляют связи исследуемых свойств с ригидностью (табл.1), так как, на наш взгляд учитель, склонный к эмоциональной ригидности в большей степени подвержен развитию педагогической индифферентности, чем учитель, эмоции которого активны.

Таблица 1.

Факторы	Корреляция			
	I	II	III	IV
Ригидность – эгоцентризм	0,56	---	---	0,24
Ригидность – тревожность	- 0,43	- 0,32	- 0,46	- 0,29
Ригидность – фрустрированность	0,32	0,17	---	0,21
Ригидность – замкнутость	0,53	0,33	0,37	0,31

В таблице представлены показатели корреляционных связей между факторами, влияющими на развитие педагогической индифферентности (при $p < 0,001$): I – стаж до 5 лет; II – от 6 до 10 лет; III – от 11 до 20; IV – от 21 и более.

Наличие данных связей позволяет говорить о влиянии ригидности: а) на характер личностной направленности. Направленность на ребенка невозможна без эмоциональной вовлечённости учителя в процесс

совместного взаимодействия (Л.С. Митина, 1995; В.А. Сластенин, 1983, 1990; А.И. Щербаков, 1980); б) на характер оценки человеком тех или иных сторон своей жизнедеятельности. В неопределенных ситуациях, при необходимости самостоятельных и нестандартных решений ригидная личность будет испытывать состояние фрустрации (В.В. Бойко, 1996; Л.И. Ермолаева, 1993; К. Изард, 1980; А.П. Карнилов, 1990); в) на коммуникативные характеристики личности (социально-коммуникативная адаптивность). Эмоциональные характеристики оказывают значительное влияние на характер общения (Е.Н. Боттенберг, 1975; В.В. Люкин, 1977; А.К. Маркова, 1993; К. Медоус, 1975); г) на активность личности, в плане её характерологических свойств (тревожности). Ригидность (когнитивная, мотивационная, аффективная) препятствует изменению характера активности личности, когда ситуация кажется безвыходной и неизменной (М.А. Березин, 1996; В.В. Бойко, 1996; Ю.Л. Львова, 1993; Р. Кеттелл, 1980).

Изменение выраженности индивидуально – психологических свойств личности учителя, дестабилизирующих эмоциональное поведение в общении в зависимости от стажа работы в школе характеризуется тенденцией к увеличению, но эта тенденция не является равномерной. На рисунке 1 показана интенсивность распределения факторов, влияющих на развитие педагогической индифферентности у педагогов с разным стажем (%):

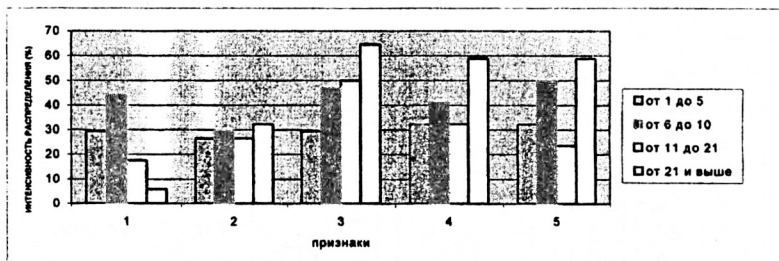


Рис.1 Интенсивность выраженности факторов.

(1 – ригидность, 2 – эгоцентризм, 3 – тревожность, 4 – фрустрированность, 5-замкнутость).

Дисперсионный анализ показал, что различия между дисперсиями по всем исследуемым признакам в разных сочетаниях групп не всегда являются статистически значимыми. Статистическими не значимыми оказались различия по признакам, зависящим в значительной степени от свойств нервной системы и гораздо в меньшей степени от социальных условий, в которых находится индивид, в том числе от профессионального возраста (стажа, опыта).

Статистически значимые различия по признаку «фрустрированность» получены в сочетаниях групп: от 1 до 5 лет / от 6 до 10, $F = 1,6$, $p < 0,001$; от 6 до 10 / от 21 и более, $F = 2,0$, $p < 0,05$; от 11 до 20 / от 21 и более, $F = 1,5$, $p < 0,001$; По признаку «тревожность» различия значимы в сочетаниях групп: от 1 до 5 / от 21 и более, $F = 1,8$, $p < 0,001$; от 6 до 10 / от 11 до 20, $F = 1,6$, $p < 0,001$; от 6 до 10 / от 21 и более, $F = 1,6$, $p < 0,001$; от 11 до 20 / от 21 и более, $F = 2,6$, $p < 0,001$. По признаку «эгоцентризм» различия значимы только в сочетании групп от 1 до 5 / от 21 и более, $F = 1,8$, $p < 0,001$; По признаку «замкнутость» различия не значимы во всех группах.

Значимость различий между группой молодых учителей и учителей со стажем связано с тем, что начало профессиональной деятельности, представляет собой изменение социального статуса человека (принятие роли учителя). В период адаптации к новому статусу (первые 3-5 лет) происходит временное увеличение эгоцентричности личности. Кроме того, усилению эгоцентрических тенденций способствует распространённость высокого уровня ригидности у педагогов со стажем до 10 лет (рис.1). Это повышает риск дальнейшей депрофессионализации специалиста и образованию профессиональных деформаций, в том числе педагогического равнодушия, так как эгоцентрическая направленность способствует автономизации личности от других людей.

На рисунке 2 показана интенсивность выраженности тенденций личности, дестабилизирующих эмоциональное поведение в общении:

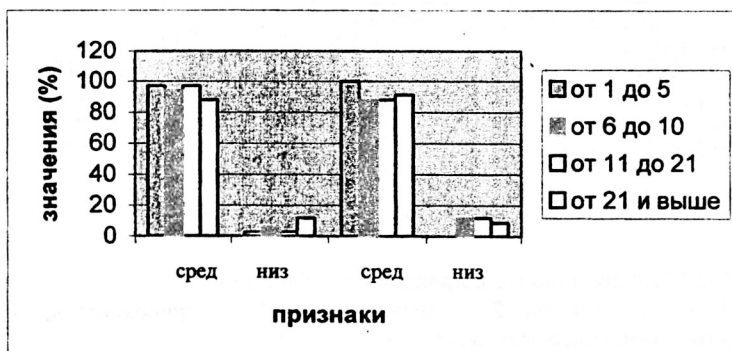


Рис. 2 Интенсивность выраженности тенденций.

На рисунке видно, что признаки эмоционального поведения учителя в общении (тенденция к эмоциональной отстранённости и переживанию отрицательных эмоций) имеют средний уровень выраженности у большинства учителей.

Результаты исследования выраженности эмпатических тенденций показали, что для большинства педагогов (85 %) характерна усеченная форма эмпатии. У педагогов оказалась лучше выражена эмоциональная впечатлительность, способность к эмоциональному отклику, сопереживанию, чем готовность к оказанию помощи и психологической поддержке (действенная эмпатия). На рисунке 3 показано соответствие выраженности эмпатических тенденций норме А.А. Меграбяна у педагогов с разным стажем (%):

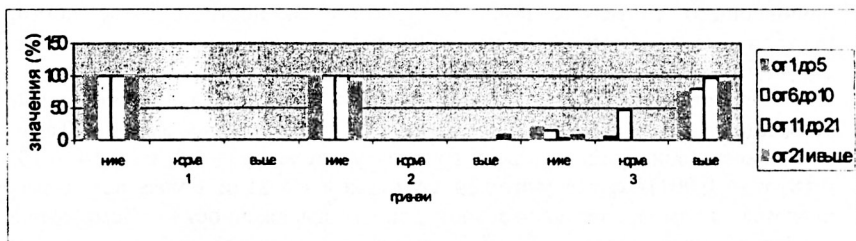


Рис. 3 Соответствие выраженности эмпатических тенденций.

Наиболее полно эмпатия (все компоненты) проявляется у учителей с большим стажем работы в школе (от 11 до 20 лет, от 21 года и более). Для учителей со стажем до 10 лет недостаточно выражены 1-ый и 2-ой компоненты эмпатии, а в группе учителей со стажем от 6 до 10 лет оказалась немного больше нормы А.А. Меграбяна - действенная эмпатия (содействие). С увеличением стажа происходит монотонное увеличение показателей по шкалам «эмпатическая тенденция» и «тенденция к присоединению», тогда как по шкале «сенситивность к отвержению» показатели изменяются неравномерно (высокие показатели - в группах учителей со стажем от 6 до 10 лет и от 21 года и более).

Дисперсионный анализ позволяет сделать следующие выводы: эмпатическая тенденция сильнее выражена у педагогов с меньшим стажем (до 10 лет). Различия по данному признаку оказались статистически значимыми в сочетаниях групп: от 1 до 5 лет / от 11 до 20, $F = 2,2$, $p < 0,001$; от 1 до 5 лет / от 21 года и более, $F = 2,3$, $p < 0,001$; от 6 до 10 лет / от 11 до 20, $F = 2,2$, $p < 0,001$; от 6 до 10 / от 21 и более, $F = 2,2$, $p < 0,001$. У педагогов с большим стажем сильнее выражена тенденция к присоединению. Различия по данному признаку оказались статистически значимыми в сочетаниях групп: от 1 до 5 лет / от 6 до 10, $F = 3,5$, $p < 0,001$; от 1 до 5 лет / от 11 до 20, $F = 2,4$, $p < 0,001$; от 1 до 5 лет / от 21 года и более, $F = 5,4$, $p < 0,001$; от 6 до 10 / от 21 и более, $F = 1,5$, $p < 0,001$; от 11 до 20 / от 21 и более, $F = 2,2$, $p < 0,001$. Сензитивность к отвержению получила высокие значения (выше нормы А.А. Меграбяна) во всех группах учителей. Различия по данному признаку статистически не значимы.

Получены статистически значимая корреляционная связь между эмпатической тенденцией и ригидностью в группах со стажем от 1 до 5 лет и от 11 до 20 ($n = 34$, $r = -0,26$, $p < 0,001$); от 6 до 10 лет и от 21 года и более ($n = 34$, $r = -0,12$, $p < 0,001$). Данная связь является обратной, что свидетельствует о том, что при выраженной ригидности эмпатический потенциал личности снижается, и наоборот. Эмпатическая тенденция отрицательно коррелирует с высокой тревожностью только в группе учителей со стажем от 1 до 5 лет ($n = 34$, $r = -0,24$, $p < 0,001$). У начинающего учителя с высоким уровнем личностной тревожности, постоянно занимающегося «жвачкой» пережитых, значимых для него ситуаций, эмпатические тенденции приглушены.

Представляет интерес корреляционная связь между эмпатической тенденцией и тенденцией к переживанию отрицательных эмоций. Такая зависимость обнаружена во всех группах учителей ($n = 34$, $r = 0,16$; $0,19$; $0,18$; $p < 0,001$), кроме учителей со стажем от 21 и более лет. Связь является прямой, незначительной силы выраженности. Чем выше способность человека к сопереживанию, тем чаще он испытывает переживания безысходности, вины, сожаления, неудовлетворённости, что при определённых условиях приводит к эмоциональному истощению («сгоранию»). Статистически значимой является связь эмпатической тенденции со всеми проявлениями синдрома эмоционального сгорания в группе учителей со стажем до 5 лет (соответственно фазам $r = 0,26$, $r = 0,25$, $r = 0,25$, $p < 0,001$). В других группах учителей связь оказалась менее выраженной, и не со всеми фазами синдрома. У учителей со стажем более 21 года данная связь статистически не значима. Результаты диагностики уровня выраженности и динамики толерантности учителя к синдрому эмоционального сгорания в зависимости от стажа работы в школе показали, что у 63% учителей синдром «эмоционального сгорания» находится в стадии формирования. У 24% учителей синдром «сгорания» сформировался на данный момент. На рисунке 4 видна выраженность симптомов синдрома эмоционального сгорания у педагогов с разным стажем:

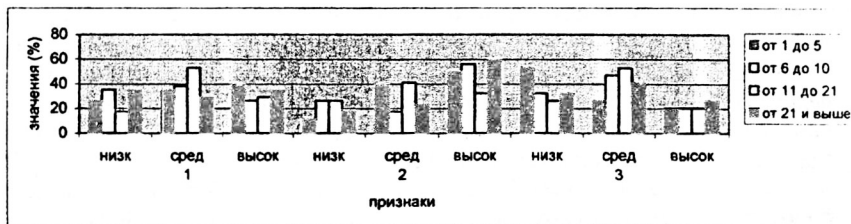


Рис.4 Выраженность симптомов эмоционального сгорания.

Доминирующими (сложившимися) симптомами сгорания являются: «переживание психотравмирующих обстоятельств» (осознание

воздействия психотравмирующих факторов профессиональной деятельности); «тревога и депрессия» (переживание ситуативной и личностной тревожности, разочаровании в себе, в профессии и др.); «расширение сферы экономики эмоций» (эмоциональная форма защиты, проявляющаяся и вне профессиональной области в общении с родными, друзьями, знакомыми); «редукция профессиональных обязанностей» (попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат); «эмоционально – нравственной дезориентации» (применение суждений: «это не тот случай, чтобы переживать», «такие люди не заслуживают доброго отношения», «таким нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться»); «психосоматические и психовегетативные нарушения» (уровень физического и психического самочувствия).

Из складывающихся симптомов наиболее выражены «неадекватное избирательно эмоциональное реагирование», «эмоциональная дезориентация», «эмоциональный дефицит», «личностная отстранённость». Несомненным признаком «сгорания» является то, что профессионал перестает улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Ощущение своей неспособности помочь субъектам деятельности в эмоциональном плане приводит в процессе общения к частичной утрате интереса к субъекту профессиональной деятельности.

Дисперсионный анализ позволяет сделать следующие выводы. У педагогов с меньшим стажем сильнее выражены симптомы фазы «напряжение». Различия по данной фазе оказались статистически значимыми в сочетаниях групп: от 1 до 5 лет / от 6 до 10, $F = 1,5, p < 0,001$; от 1 до 5 / от 11 до 20, $F = 2,8, p < 0,01$; от 1 до 5 / от 21 и более, $F = 1,4, p < 0,001$; от 6 до 10 / от 11 до 20, $F = 1,8, p < 0,001$; от 11 до 20 / от 21 и более, $F = 1,9, p < 0,001$. Различия по фазе «резистенция»² оказались значимыми только в сочетании групп от 11 до 20 / от 21 и более, $F = 1,5, p < 0,001$. Различия по фазе «истощение» не значимы во всех сочетаниях групп.

В целом результаты исследования толерантности к «эмоциональному сгоранию» показали наличие много - многозначных связей с различными индивидуально-психологическими свойствами. Проявления синдрома приводит к тревожности, тенденции к переживанию отрицательных эмоций, тенденции к эмоциональной отстранённости, усиливают эгоцентрические и ригидные установки личности.

Таким образом, прирост средних величин исследуемых индивидуально – психологических свойств личности учителя, дестабилизирующих эмоциональное поведение учителя в общении и приводящих, впоследствии, к его стереотипизации с ростом педагогического стажа увеличивается. Однако, у начинающих учителей некоторые показатели имеет высокие значения. Это говорит о том, что

динамика индивидуально – психологических свойств личности учителя в зависимости от стажа не всегда носит монотонный возрастающий характер. Стаж не является превалирующим фактором, вызывающим изменения эмоционального поведения учителя. Значительная роль в возникновении педагогической индифферентности принадлежит субъективным факторам, среди которых особое место принадлежит индивидуально-психологическим свойствам личности, дестабилизирующим эмоциональное поведение (ригидность, эгоцентризм, тревожность, фрустрированность, замкнутость), а также тенденциям личности к переживанию отрицательных эмоций и эмоциональной отстранённости в общении. Недостаточный уровень развития профессионально – важных качеств (эмпатии, толерантности к «эмоциональному сгоранию») является дополнительным фактором, способствующим стереотипизации эмоционального поведения учителя в общении.

Дальнейшее решение поставленных в исследовании задач связано с разработкой психотехнологий коррекции педагогической индифферентности, включающих: диагностирующие практикумы (диагностика и самодиагностика профессионально важных качеств личности, психодинамических свойств, психических состояний); тренинг саморегуляции психических состояний (отработка методов изменения своего поведения, рефлексия эмоциональных состояний, аутотренинг, снятие мышечных зажимов); социально-психологический тренинг (произвольная регуляция эмпатического потенциала личности); коммуникативный тренинг (развитие коммуникативных навыков и социальной чувствительности личности).

Применение данных психотехнологий рассчитано на актуализацию личностных свойств учителя, необходимых для реализации себя в роли фасилитатора педагогического общения. Личностно развивающий подход способствует более глубокому осознанию себя в системе межличностных отношений в диаде «учитель-ученик», пониманию учащихся, проявлению интереса к их личностным особенностям. Полученные во время обучения знания позволяют учителю прогнозировать свое поведение, стиль деятельности и общения с учащимися, вносить коррективы в свои социально-психологические тенденции. Основные пути осуществления коррекции: эмоциональная вовлечённость в процесс педагогического общения; развитие гибкого профессионального мышления; выработка конструктивного стиля взаимодействия с учащимися; активное преодоление внутренних противоречий и недостатков в работе; постоянное стремление к саморазвитию; развитие способности к децентрации; снижение фрустрированности; повышение социально-коммуникативной компетентности.

Оптимальное использование внутренних ресурсов психики способствует осуществлению перехода потенциальных возможностей

учителя в актуальные. Если учитель выходит на уровень саморегуляции (высший уровень самосознания), то вероятность преодоления профессиональных деструктивных изменений в работе значительно повышается. Именно на этом уровне самосознания происходит процесс самовоспитания и самопреобразования. При этом поведение учителя направляется на последовательное достижение успеха путём развития необходимых навыков и профессионально важных качеств.

Для реализации коррекционной программы используется один из видов коррекционной работы - психологическая игра. Психологические игры позволяют сориентироваться в особенностях своего внутреннего мира, пережить и отразить динамику его изменения при осуществлении психологического задания (Г.С.Абрамова,1997). Для создания коррекционной программы использовались игры и упражнения, разработанные Т. Gordon (1974); Л.А. Петровской (1989); В.А. Рахматшевой (1996); Н.В. Самоукиной (1992); М.К. Тутушкиной (1997); Г. Фигдор (1998); Е.Л. Яковлевой (1997).

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты подтвердили сформулированную гипотезу о том, что развитие педагогической индифферентности происходит в профессиональной деятельности. Механизмом развития педагогической индифферентности является деформация структурных компонентов личности педагога (мотивы, способности, эмоциональная сфера), то есть изменение (выпадение) профессионально значимых качеств и образование на их месте нежелательных свойств и качеств (отсутствие направленности на ученика; эгоцентрическая направленность; когнитивная ригидности; низкий уровень социально-перцептивных и коммуникативных способностей; отсутствие психологической зоркости; эмоциональная ригидность; низкий уровень эмпатийности; низкая сопротивляемость к синдрому эмоционального сгорания; фрустрированность; высокая тревожность). Субъективные факторы являются основными в детерминации стереотипизации эмоционального поведения учителя (стереотипы восприятия, познания и понимания учащихся, общения, эмоциональных состояний), стаж работы в школе не играет преобладающей роли.

Теоретическое исследование проблемы педагогической индифферентности и результаты проведённого эксперимента позволили сформулировать следующие *выводы*:

1. Проблема педагогическая индифферентности является актуальной в педагогической психологии. Она рассматривается как субъективная причина затруднений педагога в организации педагогического общения и готовности к принятию роли фасилитатора в современной образовательной среде.

2. Педагогическая индифферентность представляет собой сложное интегративное образование, развитие которого обусловлено

индивидуально - психологическими и социальными факторами жизнедеятельности педагога.

3. Педагогическая индифферентность развивается в ходе овладения профессиональной деятельностью и не имеет ярко выраженной зависимости от педагогического стажа.

4. Механизмом развития педагогической индифферентности в профессиональной деятельности является деформация структурных компонентов личности педагога (мотивы, способности, эмоциональная сфера), приводящая к стереотипизации эмоционального поведения учителя в общении, «эмоциональному сгоранию», экономии эмоциональных ресурсов.

5. Наиболее эффективными средствами преодоления педагогической индифферентности являются постоянная внутренняя работа учителя над собой, переосмысление поведения, рефлексия эмоциональных состояний.

6. Применение психологических технологий коррекции педагогической индифферентности способствует: а) снижению негативного влияния неравновесных психических состояний учителя, вызывающих дестабилизацию эмоционального поведения; б) развитию коммуникативных, социально-перцептивных и эмпатических умений; в) повышению толерантности к синдрому «эмоционального сгорания».

Основное содержание диссертации изложено в следующих публикациях автора:

1. Феноменология педагогической индифферентности. Тобольск: ТГПИ, 1997. - С. 15 -17.
2. Подверженность учителей синдрому эмоционального сгорания. Тобольск: ТГПИ, 1998. - С. 28 -35.
3. Развитие социально-перцептивных способностей учителя как необходимое условие гуманизации образования. Тобольск: ТГПИ, 1998. - С. 30 -32.
4. Обусловленность педагогической индифферентности свойствами темперамента. Тобольск: ТГПИ, 1999. - С. 33 -39.
5. Результаты экспериментального исследования педагогической индифферентности. Тобольск: ТГПИ, 1999. - С. 13 -19.
6. Проблема возникновения педагогической индифферентности: Методическое руководство для студентов и учителей. / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. - Тобольск: ТГПИ, 1999. -75 с.
7. Педагогическая индифферентность как фактор эмоциональной дезадаптации учителей. Санкт - Петербург, ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1999. - С. 334 -336.
8. Педагогическая индифферентность и психотехнологии её преодоления. Санкт-Петербург: ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1999. - С. 325 -327.

Лицензия № 189 от 28.05.97 г.

Сдано в набор 27.03.2000 . Подписано к печати 28.03.2000.

Печать RISO. Бумага офсет № 1. Формат 60х84 1/16

Усл. печ. л. 1,25. Тираж 100. Заказ 33

Издательство “Мастер Лайн”, г. Казань, ул. Б. Красная, 55, ком. 003

Отпечатано на полиграфическом участке издательства

